

留学生は日本語授業をどのように位置づけているか —教室の練習の場としての疑似性をめぐって—

How do JSL exchange students place Japanese language class:
A language classroom as a place for practicing

牛窪 隆太

要旨

日本語授業に集まった留学生を対象に、留学生活における授業の位置づけを明らかにすることを目的として「日本語環境マップ」の作成とインタビューからなる調査を実施した。授業とクラスメイトの位置づけについて分析した結果、教室において日本語の練習のためにやりとりを行なうことで生まれる疑似性によって、留学生たちがクラスメイトに対して、同じ学習者であるという肯定的評価と外国人であるという否定的評価の両方を行なっていることがわかった。そのことから、教師自身が教室に生み出される練習の場としての疑似性を捉えなおすための方向性を検討する。

キーワード：実践研究、留学生活、「日本語環境マップ」、練習の場としての教室、疑似性

1. はじめに

私¹⁾は2009年から早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、総合日本語クラスを担当してきた。しかし、学期を重ねるにつれ、教室に集まる留学生たちの関係性に違和感を持つようになった。それは、授業に対する留学生の意欲や姿勢の低下といったものではなく、同じクラスにいるという所属感の薄さや、異なる教育プログラムに参加している学生同士の無関心さというようなものである。一人ひとりの留学生はよく話し、教師との関係性も良好であるように見える。しかし、ペアワークやグループワークなど、クラスメイトと協働で行なう学習に意味を見出していないように思われる学生や、他の留学生と日本語で話しても意味がないという態度を見せる学生がいると感じるようになった。

毎学期、コース開講日にオリエンテーションを実施しコースの内容を学生に伝えるが、あるとき、一人の留学生からこのクラスには外国人しかいないのにどうやって日本語を勉強するのかという質問を受けた。私はそのとき、教科書もあり複数の教師がチームティーチングで教えるから大丈夫だというような曖昧な答えをしたように思う。しかしそれ以降、授業の中でときおり、学生の発言や発表に対して他の学生がとる態度が気になるようになった。ある学生は他の学生の発言にほとんど関心を示さず、私とだけ話したがっているようであった。またある学生は、発表の際に、聞き取りにくい発音で話す学生からの質問にあからさまに嫌な顔をした。

言語教室は、中立的な場ではなく政治性を持った社会的な場 (Pennycook, 2001) であり、参加者がアイデンティティをめぐって交渉を行なう場 (Norton, 2000) であるという捉え方がされるよ

うになっている。言語教室は、外国語を学習する場であると同時に、それぞれの学習者が教室の関係性に自身を位置づけ、また、クラスメイトによって位置づけられる場 (Morita, 2004) であるともされる。

そうであるならば、この授業に参加した留学生たちはどのように授業を位置づけ、お互いを位置づけているのか。また、そこにどのような関係性が生まれどのような問題があるのか。

以上の問題意識から、授業に参加した留学生を対象に留学生活における授業の位置づけを描く「日本語環境マップ」の作成とインタビューからなる調査を実施した。本稿では、この調査結果をもとに、練習という疑似性もたらす教室の関係性について考察したい。

2. 日本語授業の概要と調査協力者

日本語授業は、中級学習者を対象に教科書を用いて週に5コマ15週のスケジュールで実施されたクラスである。授業は、筆者ともう一人の教員とのチームティーチングで実施され、本文を読むための語彙や文法の学習、読解、作文、ディスカッションや口頭発表などを総合的に扱いながら進める構成になっている。私は5コマのうち3コマを担当した。教材、テスト類は教育機関によって予め準備されており、各教員はスケジュールに沿って、教科書の学習項目を進めることが定められている。

最終成績は、出席や語彙、文法、読解の小テスト、提出物などの得点を総合して出された。授業に参加した留学生11名のうち、学期修了一か月前に調査協力者を募り、10名から承諾を得た。日本語授業に参加した学生たちの教育プログラムは、大きくわけて三つある。学部学生は、大学の学部に所属する学生であり、必修授業として日本語授業を履修している学生である。交換留学生は、出身大学に本籍を置きながら、一年のスケジュールで学部の授業と日本語授業を履修する学生、日本語専修は、日本語授業のみを履修する一年のプログラムに参加している学生である。調査協力者10名の属性を表1に示す。

表1 調査協力者属性

	仮名	国籍	性別	日本語学習歴	参加プログラム
1	リー	中国	男	1年9か月	学部学生(2)
2	キム	韓国	男	2年	学部学生(3)
3	ピーター	アイスランド	男	2年4か月	学部学生(1)
4	チェ	韓国	女	8年10か月	学部学生(2)
5	ユン	韓国	女	1年7か月	学部学生(2)
6	マイケル	アメリカ/韓国	男	1年5か月	学部交換留学
7	ジム	オーストラリア	男	3年	日本語専修
8	ジェニファー	マレーシア	女	2年6か月	日本語専修
9	サビナ	アメリカ	女	2年6か月	学部交換留学
10	エレース	ロシア	女	(不明)	日本語専修

3. 調査手順と方法

3-1. データ収集

調査は「日本語環境マップ」の作成、インタビュー調査の順で実施した²⁾。インタビュー調査は、授業後の時間を使い、時間の都合上申し出のあった一組を除いて、各学生に対して個別に30分から40分の半構造化インタビューとして行なった(2011年1月)。「日本語環境マップ」は、心理学において小沢(2002, 2003)が日本人大学生の居場所とアイデンティティを考察対象として行なっている教育実践を手がかりに、本調査に応用したものである。留学生活における日本語使用環境と授業の位置づけの見取り図を留学生自身に書いてもらい、それをインタビュー調査の補助として使用することで、授業の位置づけが明らかになるとともに、留学生たちがこの授業をどのような場であると認識しているのか、より深い話を引き出すことが可能であると考えた。また、図を用いてインタビューを実施することで、日本語ですべてを説明しなければならない留学生の負担を軽減させる狙いもあった。日本語環境マップはインタビュー実施の際に作成を依頼した³⁾。

インタビューでは、まず、日本語環境マップをもとに、留学生活において日本語を使用する環境を説明してもらった。その上で、自身の留学生活において大切な場所(自身にとって大切な場所、日本語学習にとって大切な場所)を指定してもらった。その後、自身の日本語学習について話してもらいながら適宜質問を行ない、留学生活における日本語使用の環境と自分にとって大切な場所、授業やクラスメイトとの関係について、多様な観点から話してもらうことを心がけた。インタビュー実施時の発話はICレコーダーで録音した上でメモを取り、文字起こしや分析の際に参照した。実際に留学生が描いた日本語環境マップの例が以下のものである。エレーヌ(仮名)は、日本語専修課程に所属し、寮生活を送っていた留学生である。

エレーヌが描いた図では、日常会話と授業が対置され、授業から日常会話に矢印が伸びている。エレーヌは授業で基礎を勉強し、日常会話で使うとしている。学内のサルサ・サークルに所属しており、その他にも大学で知り合った日本人や外国人の友達との場所が主な日本語使用の場であるという。外国人の友達とは、日常的に一緒にスポーツジムに行ったり観光したりし、大切な場所ではあるが、自分にとっては、映画やテレビ、サークルなど日常会話を取り囲む複数の場所が大切な場所であると答えた。日本語学習では、日本人の友達との場が一番大切な場所であり、教科書で読ん

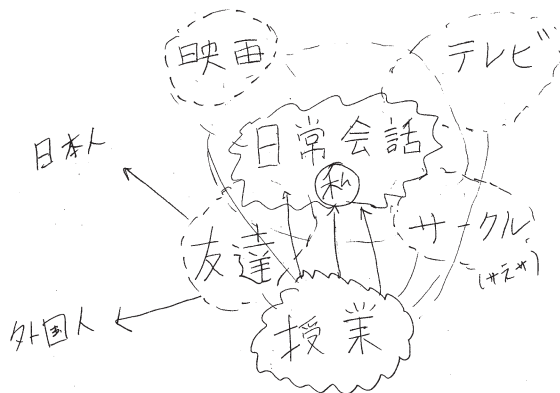


図1 エレーヌの日本語環境マップ

だものを実際に友達と話しているのを聞くとうれしくなると話した。エレヌは授業の際にも、日本人の友達から聞いた言葉や話した内容などを披露することがたびたびあり、インタビューからは日本人の友達との場が、授業の学習内容を確認する場となっていることがうかがえた。

3-2. データ抽出の方法

インタビューで得られたすべての音声データについてトランスクリプトを作成し、これを一次データとした。本研究は、限られた留学生の語りから、授業をめぐる問題点を明らかにすることを目的としている。そのため、インタビューデータの抽出には、コーディングによるカテゴリー化を行なった。授業に参加した留学生が留学生活の中で授業をどのように認識し、またクラスメイトをどのように認識しているかについて、個々の留学生の語りを他の留学生の語りと比較し、全体的な構造を明らかにすることで、この授業をめぐる問題点をさぐることができると考えた。

日本語環境マップを見直し、トランスクリプトを通読した上で、1) 留学生は授業をどのような場であると認識しているか、2) 留学生は授業のクラスメイトの存在をどのように認識しているか、という問いに基づいて、佐藤 (2008) を参照しながら発言内容に定性的コードをつけた。その上で、コードを比較検討することでカテゴリー化作業を行なった。具体的な作業手順は以下の通りである。1) 「1行ごとのコーディング (line by line coding)」を実施し、発言ごとに内容を表わす単語や短い語句を割り当てることで「コード」を作成した。2) コード同士を比較して、類似するものを統合、分割し、コードのまとまりごとに内容を表わす語句を割り当てることで「カテゴリー」を作成した。3) 日本語授業やクラスメイトの認識について、各カテゴリーが担っている役割をトランスクリプトから再検討し、カテゴリー間の関連づけを行なった。この関連づけによってまとめられたものを本稿では『グループ』と呼ぶ。コード、カテゴリーの生成手続きの具体例を以下に示す。

表3中、1から5の発言例において、授業は「知らない知識」や「基本」を得るところとして表

表3 コード、カテゴリーの生成手続き例

	発言例	コード	カテゴリー	定義
1 学部	クラスは、私にとって。クラスは、いろんな、なんか知らない知識、を取るの場合(※場所)ですよ。	知らない知識の獲得	基本知識の獲得	教室は知識を得る場所である
2 学部	たぶん、もし授業がなかったとしたら、頭の中に入る情報量が、めっちゃ少なくなります。／たぶん、私にとって、もし友だちの中で話しながら、勉強するのも多いんですけど、やっぱ漢字とか多いんじゃないですか。友達と漢字の勉強、ちょっと無理ですよ。	授業：情報量の確保、外で勉強できないこと		
3 学部	でも基本は、日本語の授業で習って、それを使うのが友達や銀行。もっと、日本語を増やす↑、ことにするんです。	授業：基本を習う、友達・銀行：使う、もっと日本語を増やす	基礎-応用の基礎	授業で習って外で応用する
4 専修	これは授業で得た知識を日常会話に利用することができますと思います／だんだん授業で、言葉、役立てる言葉を覚えて、友だちとの会話に使ってとか、サークルの活動のときにも使って。	授業で知識を得る、日常会話：利用		
5 交換	そう、ですね。これは、新しい知識を習うところ、これは応用するところな感じで。	教室：習う、外：応用する		

現されている。コードとして取りだされたものは、いずれも授業が「知識や基本を」「習得できる」場所として位置づけられている。このことから、「基本知識の獲得」というカテゴリーを生成し、その定義を「教室は知識を得る場所である」とした。一方、3から5の発言においては、授業での知識の習得は外での応用を前提とするものであると考えられており、コードにも、基礎-応用のロジックを見出すことができる。そこで、新しいカテゴリーとして「基礎-応用の基礎」を作成し、定義を「授業で習って外で応用する」とした。以上の要領で授業とクラスメイトについて複数の留学生が語っている内容からコードを導き出し、コードを比較、分割、統合することでカテゴリーにまとめた。

4. 結果

4-1. 日本語授業について

以上の手順にしたがって発言から作成されたコードをまとめた「カテゴリー」とその定義、そして『グループ』を以下に示す。表4は、日本語授業についてのものである。日本語授業については9のカテゴリーを作成し、これを4のグループにまとめた。以下、具体的に見ていく。

「学習目的-授業」は、学習目的を授業での日本語学習に関連づけるコードから生成したカテゴリーである。ユンは、日本で大学院に進学するつもりであり、この授業で標準的な日本語を勉強することは大切であるといった。また、マイケルは、個人的な趣味であるライトノベルを読むために授業をとっているという。授業は学習者それぞれの学習目的に即して選ばれたものであり、留学生たちは授業での日本語学習を自身の学習目的に関連づけていた。「基礎知識の獲得」は、教室は基礎知識を得る場所であるというコードをまとめたものである。リーは、授業を知らない知識を得るところであるとした。特に自身の学習目的と関連づけずに、知識を得る場として授業を捉えているものをここにまとめた。「基礎-応用の基礎」は、授業で基礎を習うことで外で応用できるというコードから作成したカテゴリーである。留学生たちは、この授業で基礎を習うことで教室外で応用できるようになるとしていた。

「学習目的-授業」、「基礎-応用の基礎」の二つのカテゴリーは、授業を外の留学生活の環境に

表4 日本語授業についての発言から生成されたカテゴリー

		カテゴリー	定義
日本語授業について	生活での位置づけ	学習目的-授業	目的と授業を関連づける
		基礎-応用の基礎	授業で習って外で応用する
	価値 (+)	基本知識の獲得	教室は知識を得る場所である
		学習のペースメーカー	授業によって学習が義務になる
		卒業のための成績・単位	いい成績や単位をもらえる
	価値 (-)	自信の創出	授業で勉強すると自信が持てる
		教室 ≠ 普通の日本語	教室では普通の日本語が使えない
	価値づけの要因	つまらない	授業内容や教材がつまらない
		教師の存在	教師の存在が授業の認識に影響する

位置づけるものである。そのため、『生活での位置づけ』としてまとめた。ここには、すべての留学生の発言からのコードを含めることができた。留学生たちは授業に対して、現実的なやりとりをする場というよりは、応用のための基礎の学習、目的のための手段という、他の場所での使用を前提とした練習の場としての位置づけを与えていた。

「学習のペースメーカー」は、授業によって自身の学習を義務化できるという内容のコードをまとめたものである。マイケルは、ライトノベルを読むために語彙や漢字が必要であるが、書き言葉の勉強は、自分ではなかなかしようと思わないと話した。しかしこの授業をとることで、語彙や漢字が勉強しなければならないものとして学習できたという。チェもまた、日本語の勉強は自分ではやる気が起きないが、授業をとることで頑張るようになったといった。このように、留学生たちは、日本語を練習する場として授業を位置づけるだけでなく、自分では取り組む気になれない日本語学習に向き合うための手段として授業を位置づけていた。

「卒業のための成績・単位」は、学部生の語りからのみ生成されたカテゴリーである。ユンは、この授業がほかの日本語の授業より大切である理由として、単位が5単位であることをあげた。同じく学部生であるリーも、必要な6単位のうち5単位をこの授業でとることができたと話した。日本語の授業が必修科目となっている学部留学生にとって、授業に付されている単位数は卒業のためにも重要なものであり、この授業は、いい成績や多くの単位がもらえる場所として評価されていた。

「自信感の創出」は、授業での学習によって自分の日本語に自信が持てるようになるというコードをまとめたものである。例えば、ジェニファーは、ある場面での決まった言葉や話すべきではないことを授業で勉強することで、外では自信を持って話せるとしている。

以上、「基本知識の獲得」、「学習のペースメーカー」、「卒業のための成績・単位」、「自信感の創出」は授業についての肯定的な価値づけと意味づけられる。そのため、『価値 (+)』というグループを作成しここにまとめた。留学生たちにとって、この授業は自身の目的や参加している教育プログラムの科目の一つとして選択されたものであり、日本語学習を積極的・消極的に進められる場として肯定的に評価されている。

一方で、授業には否定的な評価も与えられていた。ピーターは、学部でとっている中国語の授業で日本人の友達と日本語で話し、インターネットのオンラインゲームや電子掲示板への書き込みに日本語を使っているという。しかし、この授業で勉強している内容は授業の中だけのことであり、普通の日本語は使えるようにならないと話した。また、サビナは、授業で習うことは生活の中には出てこないものであり、教科書にあるような日本の本当の文化ではなく、毎日の文化をランゲージパートナーと話す時間の方が大切であるといった。ここでは、授業で扱う日本語が、留学生たちが教室外で接する日本語と異なるものであることが否定的に捉えられている。このように授業で学ぶ日本語や日本語使用の非現実性に対して否定的に述べているものを「教室≠普通の日本語」とした。また、教材や内容がおもしろくないという否定的なコードを「つまらない」にまとめた。

インタビューにおいて、授業の価値は、教師の存在とともに語られるものでもあった。ジェニファーは、教師がおもしろくて尊敬できるのであれば、その授業は重要な授業になるといった。教師の存在が自分にとっての授業の重要性を左右するという内容のコードを「教師の存在」にまとめた。今回の分析では、日本語授業の価値について「つまらない」と対になる「おもしろい」に当たるカテゴリーを作成することはできなかったが、発言の内容から、「教師の存在」は『価値 (-)』には影響を与えるものであることがわかる。そのことから「教師の存在」を『価値づけの要因』と

した。

Norton (2000) は、カナダの女性移民の英語学習者を対象としたインタビュー調査において、成人学習者が言語教室に対して、同じように練習の場としての位置づけを求める一方で、その中身については、それぞれが持つ個人的な経験から全員が異なる過程をイメージするとしている (p.136)。この授業に参加した留学生たちもまた、授業に練習の場としての位置づけを与えているが、日本語授業をどのように評価するかは、個々の留学生が持つ練習の場としての教室のイメージの具体的な中身によって変わるものであり、その評価は肯定的にも否定的にもなるものであったと考えられる。

加えて、インタビューにおいて、授業に対する肯定的、否定的評価は、一人の留学生から同時に語られるものでもあった。例えば、ピーターはインターネットに書き込むときに授業で習った文法の形に自分の意見を入れて使っていると話し、文法や漢字は授業で習うことができると話した。その一方で、教室では普通の日本語が使えず練習にならないと授業を否定的に評価している。また、キムは学部のゼミやサークルなどでの日本人の友人との会話からだけでは、これ以上日本語は上達しないため、教科書や教師からのインプットが必要であるといった。その一方で、言語学習において最も重要なことは真似することであり、授業には教師以外にモデルとなる人がいないので練習にならないと話した。

二人にとって、授業は、知識をインプットするために必要な「練習」の場であり、かつ、普通の日本語が使えず、教師以外のモデルが存在しないために「本当」の言語学習ができない場でもある。つまり、二人はこの授業を「練習」の言語学習ができる場としても、「本当」の言語学習ができない場としても評価している。このことから、授業に対する肯定的、否定的な評価は、個人の中でも一部矛盾するものとして、あいまいに並存するものであるといえるだろう。

4-2. クラスメイトについて

では、このような授業の位置づけの中で、留学生たちはお互いをどのような存在であると認識していたのだろうか。クラスメイトについての発言から生成されたカテゴリーを以下に示す。クラスメイトについては、11のカテゴリーを生成し、これを表5にまとめた。

ジムは、楽しい活動と一緒にできる知り合いがクラスにいれば、それほど親しくなくても十分だといった。留学生たちはクラスメイトに対して、クラスで日本語を練習する相手、単なるクラスの知り合いという認識を持っていた。これらのコードから「クラスで話す『知り合い』」というカテゴリーを作成し、『生活での位置づけ』とした。

クラスメイトとの親しくなることについては、「必要」、「不要」といった信念に加え、クラスに友達が欲しいが、どう思われるかわからないなど「迷い」のカテゴリーが生成された。マイケルは、クラスに友達がいると外国語で話してしまい、日本語の勉強の邪魔になるので友達は要らないといった。一方、エレヌは、クラスに友達がいるかどうかは日本語学習にとって重要であるが、このクラスでは、他の人にどう思われるかわからないので誘いにくいと話した。クラスメイトについて、親しくなることが日本語学習に効果をもたらすという内容のコードをまとめたのが、「学習効果の創出」である。例えば、チェは、クラスメイトと仲良くすることによって、日本語や日本語学習に対する興味をより深く持つことができるようになるといい、特に、日本に来たばかりの学生にとっては、限られた日本語力やトピックで話せるクラスの中で友達を作ることが大切であるといっ

表5 クラスメイトについての発言から生成されたカテゴリー

	カテゴリー	定義	
クラスメイトについて	生活での位置づけ	クラスで話す「知り合い」	クラスメイトはクラスで話す「知り合い」である
	クラスメイトについての評価	学習者という連帯感	同じ学習者であるという気持ちの共有
		「外国人」	クラスメイトは「外国人」である
	関係性の効果	学習効果の創出	クラスメイトとの関係性により日本語学習が促進される
	関係性の要因	授業形態	授業のやり方や話題が関係性に影響する
		メンバー	メンバーの顔ぶれが関係性に影響する
		授業の雰囲気	授業の雰囲気が関係性に影響する
		言語使用形態	何語で話すかが関係性に影響する
	関係性についての認識	不必要	クラスに友達はやらない
		必要	クラスに友達はやる
迷い		友達が欲しいができない	

た。また、エレヌは、自身にとって大切なクラスであるという会話クラスと比較しながら、このクラスのように10人前後のクラスでお互いのことを知りながら文法の勉強ができるのであれば、クラスメイトの作った例文などから文法学習を進めることができることといった。

クラスメイトについて「学習効果の創出」がカテゴリーとして浮上した段階で、クラスメイトの関係性の要因であると判断できるカテゴリーを統合、再分割して作成したカテゴリーが、「授業形態」、「メンバー」、「授業の雰囲気」、「言語使用形態」である。留学生たちは、授業の形態、顔ぶれや雰囲気、休み時間や教室の外で何語を使って話すかによって、クラスメイトとの関係性が変わるとしていた。例えば、ユンは、今のクラスのクラスメイトとは教室外で英語を使うことが多いが、前のクラスではみんな頑張って日本語で話していたのでその方がよかったといった。また、サビナは、授業の雰囲気がよければ、お互いの性格がわかりクラスメイトと自然に親しくなるといった。これら、クラスメイトとの関係に影響するものを『関係性の要因』のグループにまとめ、前出の「学習効果の創出」を『関係性の効果』とした。

「学習者という連帯感」は、クラスメイトは自分と同じ日本語学習者であり、共感することができるという内容のコードをまとめたものである。ジェニファーは、日本語の授業に集まるクラスメイトはみな日本と日本語が好きで日本に来ており、お互いの気持ちがわかりやすいと述べた。また、チェは、日本人の友達と話すときには緊張してしまうが、この授業で外国人の友達と話すときには、同じ外国人であるため気持ちをオープンにでき、たくさん話せて楽しいといった。日本で生活している留学生たちにとって、日本語の授業に集まるクラスメイトは、自分と同じ日本語学習者であるという連帯感が持てる相手としての意味を持つものでもある。

しかしその一方で、クラスメイトには、異なるものとしての否定的評価も与えられてもいた。クラスメイトが日本人ではないことについて、否定的に言及されているものを「外国人」とした。例えば、日本で働くつもりであるというリーは、外国人であるクラスメイトは、近い将来国に帰ってしまうため、知り合いになっても日本社会では使えないネットワークだと述べた。また、キムは、クラスメイトは外国人であり、クラスでディスカッションなどをしても「真似しちゃだめな日本語」

なので勉強にならないといった。

つまり、授業が練習の場としての位置づけを与えられ、その中で相反する評価が与えられているのと同様に、クラスメイトに対しても、同じ日本語学習者であり連帯感が持てる相手としての肯定的評価と日本人ではないことへの否定的評価という、相反する評価が与えられている。ただし、クラスメイトが日本人でないことは、常に否定的評価につながっているわけではない。チェは、クラスメイトと仲良くすることで、より日本語や日本語学習に興味を持てるようになるとしていた。カテゴリーにまとめることはできなかったが、チェがクラスの中で緊張せずたくさん話せる理由は、クラスメイトが日本人ではなく外国人であるからという側面を持つものである。つまり、チェの発言においては、クラスメイトには「日本人ではない」ことと、「外国人である」ことに対して、それぞれ肯定的評価が与えられていると考えられる。クラスメイトを「真似しちゃだめな日本語」を話すとする否定的に評価しているキムもまた、話す活動が多いクラスではクラスメイトがどんな人であるかは大切だといった。このことから、授業に対する評価が個人の中にあいまいに並存するものであるのと同様に、クラスメイトに対する評価も、「日本人ではない」ことと「その人である」ことに対する評価が並存し、その間で揺れ動くものであったと考えられる。

5. 考察

授業は留学生活において学習目的の中で評価され、外で応用するための基礎を学べる場として位置づけられている。そのような位置づけにおいて、留学生たちは授業に対して肯定的評価と否定的評価の両方をしていった。クラスメイトについて、留学生活の中では、クラスで話す知り合いであり、その位置づけにおいて、肯定的評価と否定的評価の両方がなされている。この関係をもとに、それぞれ授業の位置づけとクラスメイトの位置づけについて図式化したものを以下に示す。図3は授業についてまとめたものであり、図4はクラスメイトについてまとめたものである。

留学生たちは、知識の獲得や練習を行ない、教室の外で使う日本語に自信が持てるようになる日本語学習の場所として、授業を肯定的に評価していた。その一方で、授業は普通の日本語が使えない場所として否定的に評価されていた。これら二つの相反する認識の裏には、同様に、教室の外が現実であり、教室はその練習の場に過ぎないというこの授業に対する認識を想定することができる。留学生たちは、基礎を学べる練習の場として授業を評価すると同時に、授業での練習のための

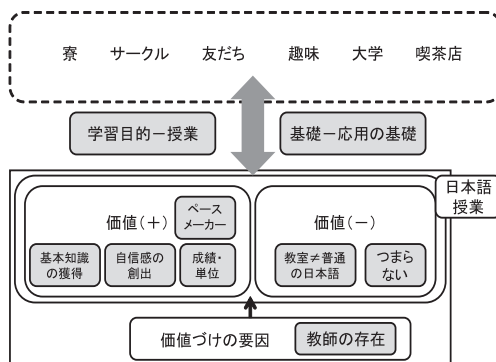


図3 日本語授業の位置づけ

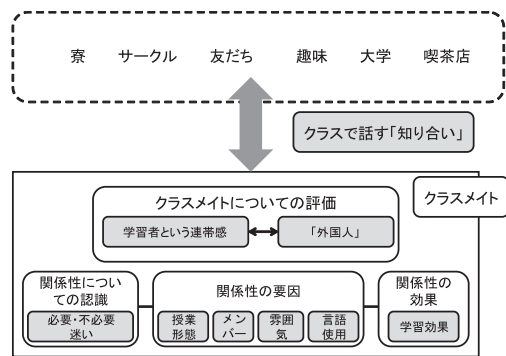


図4 クラスメイトの位置づけ

日本語使用を現実とは異なる」と批判しているのである。授業において、練習の場としての疑似性に否定的評価が与えられているのと同様に、練習相手としてのクラスメイトに対し、非日本人としての疑似性が与えられ、否定的評価が与えられている。

クラスメイトは外国人であり、知り合いになっても使えないネットワークだと述べたリーは、「私が勉強したことが多いから、その学期ですごくうれしいと思います」と授業についての満足感を述べる。しかし教室ではいつも一列目に座っており、授業のときは練習のために日本語を使うので他のクラスメイトは関係ないという。リーは、授業報告などでもまじめな学生として報告されており、無遅刻無欠席で授業に参加し、毎日の小テストや宿題、課題の発表の準備などにもきちんと取り組む学生であった。リーにとってこの授業は、たくさん日本語の練習ができ、多くの学びを得ることができた場として高く評価されている。確かに、教室の意味を日本語の練習の場としてのみ理解するのであれば、授業の価値は、教師から提示される日本語を自分がどれだけ吸収できたかに集約されるものである。教室の外の関係性こそが本物であり、教室の中での関係性は疑似的な意味でしかない。しかし、その疑似的な場での練習としてのやりとりにおいてこそ、クラスメイトには、同じ学習者であるという連帯感を持つものでありながら、練習相手として「真似しちゃだめな日本語」を話す、外国人としての評価が与えられていると考えられるのである。

では、実際の授業でのやりとりは留学生にとってどのように映っていたのか。ここではインタビューの中でジムが話した授業の感想から考えてみたい。私は、それぞれの学生に対してのインタビューの最後に、他に何かいいことがあるかと聞いていた。そこでジムは、この授業で知り合いを作るのは難しかったといった。

ジム：あの一、授業の話題について、熱心が上がって、自分の興味、ごめんね、話題の興味も持つようになって、それからお互いの、授業が好きな知り合い、ごめんね、みんなは、クラスの話について、興味を持つと、知り合いになるのはもっと楽だと思います。例えば、この授業については、先生も学生もみんな親切でいい人だけど、もしかしたら教科書の内容とか、なんか、話題がそんなに面白くないから、知り合いになるのはもうちょっと難しくなったかもしれません。

牛窪：それは、***（※牛窪担当のクラス名）↑について↑⁴⁾

ジム：うん、うん。

ジムは、クラスの先生、学生もみんな親切でいい人だったといい遠慮しながら、この授業で扱っていた教科書や授業の話題に興味を持てなかったことにより、クラスメイトと知り合いになることは難しかったという。

既に述べたとおり、授業は既定の教科書に沿って十数クラスが同じ学習スケジュールを横並びで実施するクラスであった。教科書は、文法・語彙学習を経て本文の読解を行ない、関連する内容を作文に書いてクラス内で発表するという流れで進められた。文法シート、語彙シート、読解シートなどの教材は十分なストックが準備されており、私もそれを使用して授業を進めていた。読解時にペアワークを取り入れたり、作文を書く前にクラス内で話し合いを実施したりと、日々の授業にできるだけ留学生の発話を引き出す工夫を取り入れているつもりであった。しかしその一方で、教材を教えなければならないという意識もあり、準備された教材はテストのためにもクラスの中で消化

しなければならないと考えていた。

それでも、少なくとも私は授業に留学生が話し合う活動を取り入れ、留学生の興味や留学生同士のやりとりを大切にしているつもりでいた。しかし、ジムは、学生が教科書の内容を理解したかどうかだけを確認する「文字通りのような読解」や、教科書を「そのまま抜き出す」ようなテストを変更して、クラスの中でもっとお互いのことを知るための活動をしてほしかったという。

ジム：まずは、(略)*** (※テキストの名前)のテストを変更して、もっと、なんか、インタラクティブ↑、発表とか作文とか、自分の性格と、あの関心のことを表すための、あの一。(牛窪：活動↑) そう、活動をくれたら、その方がいいと思います。

ジムはインタビューの他の箇所では、来日当初に友達を作ったので、クラスに友達はいらないと感じたと話している。そのことから、ジムはそもそも、クラスの中でクラスメイトと知り合いになることを期待していなかったとも考えられ、ここでの発言は、そのようなジムの授業に対する期待と矛盾するものであるともいえる。しかし、授業やクラスメイトに対する留学生たちの評価は、個人の中に複数のものが並存し揺れているものでもあった。ジムはここで、授業をよりよくするための提案として、クラスメイトとの関係性をあげる。クラスメイトと意見をやりとりし、お互いのことを知りながら勉強することで、よりクラスの話題に興味を持てるようになるのではないかと

ジム：文章のことは、まあ、今日の文章(※インタビュー当日に読んだ本文)は僕にとってそんなにおもしろくないけど、それは別として。(略) そう、お互いの意見を一緒にシェアすれば(6秒ポーズ)、そう、もっとおもしろくなる、だろうと思いますけど。やっぱり、僕は意見を持ってないね。

私が授業の中で留学生たちにやりとりさせていたのは、お互いの意見をシェアするためだったとはいえない。それは、テストのために、教科書や配布プリントの内容理解を考えてのことだった。ここで考えなければならないのは、授業において、そのようなやりとりが留学生たちの性格や関心と切り離され、単なる練習として捉えられていたことであり、それによって、授業におけるクラスメイトとの関係性に強い疑似性もたらされていた可能性である。だからこそリーは、他のクラスメイトは関係ないとした上で、このクラスで多くのことを勉強できたといえたのではないか。

チェは、クラスメイトに対して「その人である」ことと「外国人であること」の両方を肯定的に評価している。インタビューの分析からは、留学生たちが授業を練習の場として評価していることがわかった。そのような状況においてなされるやりとりの内容が、その人である必然性がない(ジムの言葉でいうなら、その人の性格や関心を表わすものではない)、日本語の練習のためのやりとりであるならば、それは、日本語の「練習」のために、日本人ではない「外国人」のクラスメイトと話すという認識を強化することにつながるものであると考えられる。キムは、外国人とディスカッションしても意味がないといったが、それは、日本語の授業においては、その人と意見を交換するためではなく、正しい日本語の練習のためにディスカッションを行なうものであるという認識を前提としている。授業におけるやりとりの疑似性が、同じ学習者という連帯感ではなく、非日本

人という疑似性をクラスメイトに与えるのである。

Morita (2004) は、カナダの大学院に留学する日本人女性に対するインタビュー調査の結果から、留学生たちがクラスへの参加を交渉していく過程を捉え、話すことによってクラスの中で、自身の能力の低さが露呈してしまうという葛藤に留学生たちが直面していることを指摘する。留学生たちはクラスによって異なる参加形態をとっており、クラスでのアイデンティティは、参加形態を変えることで変容していくという。留学生の教室におけるアイデンティティが、クラスでのやりとり (interaction) によるものであるならば、授業におけるやりとりが何を目的に行なわれているのかは重要な問題となるはずである。

三代 (2011) は、Norton の議論を踏まえ、学部留学生に対するライフストーリーインタビューから、学部留学生にとっての日本語教室の意味を考える際の論点として、1) 日本語を学習する場、2) 「話す権利」が保障された場の二つをあげる。学部留学生たちにとって日本語の教室は、専門の授業では脅かされがちな「話す権利」が保障された場でもあるという。一方、日本語教室において留学生の「話す権利」が保障されているのは、日本人が教室に存在しないことが条件になっている。そのことから、三代は、日本人をはじめとした多様な他者との関係性を言葉の学びとしてとらえる言語学習観を教室において共構築していく必要性を主張する。

この授業の留学生たちもまた、日本語を学習できる場として授業を評価している。また、留学生の一部からは、日本語の授業では気持ちを楽しんで話すことができるという意見も聞かれた。このことから、留学生にとってこの授業が、「話す権利」が保障された場として機能していたと考えることもできる。しかし同時に、留学生たちは、クラスメイトに対し外国人であることを否定的に評価しているのである。

つまり、ここで問題としなければならないのは、留学生のみが参加しているこの授業において、練習の場としての位置づけが期待されることで、既にクラスメイトに、日本人ではないという疑似性が与えられる構造が準備されていることであり、教師がその期待に応えることによってその疑似性が強化されていることである。ここでいう疑似性とは、教室の外こそが本物であり教室の中は疑似世界であるという意味のものではない。それは、教室でのやりとりが、「その人である」必然性のないものとなることで、日本人と話すための練習として成立していることであり、その中でクラスメイトが単なる練習相手として位置づけられていることである。その疑似性を払拭するためには、教師が留学生の期待に反する形で、練習の場としての位置づけから教室をずらしていくことが必要であり、授業の中で学生に働きかけていくことが必要になると考えられるのである。

6. 結論

分析から見えてきたことは、私が感じた留学生たちの無関心さが、授業の位置づけを背景に、教科書や教材の理解を目的とした疑似的なやりとりによって生み出されたものであったことである。

ここで仮に、この授業に参加した留学生が持つ、授業への期待を「ニーズ」と呼ぶのであれば、教師である私はそのニーズに応え、日本語の練習を実施する役割に徹するべきなのだろうか⁵⁾。それはこの構造をさらに強化させ、「外国人の〇〇さん」という疑似的な意味を与えられた関係性を生み出し続けることに自らが加担していることを意味するのではないか。留学生たちは、日本語を練習するために日本語授業にやってくる。教室は外での使用を前提とし日本語を練習する場であっ

た。留学生たちは基礎知識を得る場として、あるいは学習のペースメーカーとして、実用的な価値を日本語授業に与えている⁶⁾。日本語教師として教室に参加する以上、これら留学生の授業への期待を完全に無視することはできない。しかし一方で、そのような学習者の期待は教師の教育行為の正当性を示す根拠とはならないだろう。

インタビューにおいて留学生たちは、教室におけるクラスメイトとの関係性から「学習効果」が生まれることを認識していることがわかった。そして、関係性の要因として「授業形態」や「雰囲気」があげられ、授業の『価値づけの要因』として「教師の存在」があげられている。このことから、教師が日本語学習を教室の関係性に重ね、自身の授業形態を変えていくことで教室の疑似性を払拭しながら、教室の中を一つの現実世界として成立させていくという一つの方向性を考えることができるだろう。まずは教師である私自身が、既存の枠組みを維持、強化するのではなく、自身の教室で生まれる疑似性を乗り越えるための方策を持つことが必要なのである。

7. 今後の展開

本稿では、教育現場における問題意識から実施した調査の結果をもとに、日本語授業に生まれる関係性の問題について検討した。留学生活の中に日本語教育を位置づけるためには、日本語教育が留学生活に埋め込まれているという当然の事実に加えて注目することが必要であるという（三代, 2009）。留学生に正しい日本語を教える、教科書をシラバスに沿って予定通り進めるといったことは教師にとって当然であるともいえる。しかしそのような当然性が、現在の教師にとっての日本語教育の形を作り上げ、それが留学生にとっての留学生活の実情との間に齟齬をきたしているのであれば、今後、日本語授業のあり方も、留学生にとっての意味の中で再解釈されなければならないだろう。

しかしながら、留学生生活を視野に入れ、授業の当然性を見直しながらそのあり方を再考していくことは、実施される日本語コースの一端を担っている教師一人の力だけでは、到底及ばないことも事実である。そこで、本調査を実施した次の学期から、教育機関内の同僚教師数名と読解授業の勉強会⁷⁾を立ち上げ、得られた成果を自身の授業にも還元してきた。既定の学習項目の定着を目指すのではなく、留学生の関係性の中に置きなおすための活動を考え、実際に授業に取り入れることによって、教室に集まる留学生たちの関係性にも変化を感じている。今後、この勉強会で得た、学習項目の定着という前提を教師があえてずらしていくことの意味をさらに検討していきたい。また、今回の調査では日本語授業における日本語の学びが教室外の世界とどのように関わっているのかという点について具体的な検討はできていない。合わせて今後の課題としたい。

付記

授業改善のために、学期末の忙しい時期にインタビューに応じてくれた留学生の皆さんに記して感謝します。

注

- 1) 本研究は、教師である筆者自身がよりよい教育実践の探求を目的として、自身の教育実践に集まった留学生を対象として行なう実践研究である。教師としての筆者の立ち位置を研究テ

- キストにおいても明確にするため、一人称にあえて「私」を使用する。
- 2) 調査は所属機関設置の研究調査倫理委員会の承認を受けて実施された。調査協力者に対しては事前に研究内容が知らされ、データ使用に関する許諾を受けた。
 - 3) シートには、「日本の留学生活で、日本語を使う環境（生活、友達、サークル、アルバイト、授業など）を示す図を書いてください」という指示文が記載されている。
 - 4) インタビューのトランスクリプト中、「***」は固有名詞、「↑」は上昇イントネーションでの発話、「※」は注を示す。
 - 5) 学習者の期待やニーズに応えることは、現在、日本語教育実践の価値として位置づけられるものでもある。例えば、牛窪（2012）は、日本語教育学で発表された論考を検討し、学習者の多様化への対応を背景に、教育実践を語る際に教師が使用する「ニーズに応える」という用語が、教育的配慮を示す用語から教育実践の目的を語る用語へと変化していることを指摘している。
 - 6) 日本語授業の実用的な位置づけに関連して、有田（2009）は、戦後の日本語教育が「実用性主義」から出発している可能性を指摘している。パーマーのオーラル・メソッドは、当時の日本語教育の現場を担っていた「実践家」によって日本語教育に導入され、戦後、再構築される過程で、「実用性主義」として現在の日本語教育の出発点に位置づけられるようになったという。その上で、有田は、無定義の実用性を重視する日本語教育では、逸脱や新しさの創造が認められず、既存社会の規範に従わせる教育としての作用を否定できないとしている。
 - 7) この勉強会の詳細については、牛窪他（2012）で取り上げた。

参考文献

- 有田佳代子（2009）「パーマーのオーラル・メソッド受容についての一考察：「実用」の語学教育をめぐって」『一橋大学留学センター紀要』12, 27-39.
- 牛窪隆太（2012）「教育実践に位置づけられた学習者ニーズの課題—『日本語教育』掲載論考の検討から—」, 『多摩留学生教育研究論集』第8号, 1-9.
- 牛窪隆太・梅津聖子・江原美恵子・古賀和恵・山本実佳（2012）「既定カリキュラム内における実践研究と教師の同僚性」, 『2012年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』, 104-107.
- 小沢一仁（2002）「学びの支援の自己理解教育実践「大学生の心理学」を居場所及びアイデンティティの視点から捉える」, 『京都大高等教育研究』8号, 59-74.
- 小沢一仁（2003）「居場所を知ることから自らのアイデンティティをもつこと」, 『東京工芸大学工学部紀要』Vol. 26 No. 2, 64-75.
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 三代純平（2009）「留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題—社会構成主義からの示唆」, 『言語文化教育研究』7 & 8, 65-99.
- 三代純平（2011）「「場」としての日本語教室の意味—「話す権利」の保障という意義と課題」, 『言語教育とアイデンティティ』春風社, 75-97.
- Morita, N. (2004) Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL QUARTERY* Vol. 38, No. 4, 573-603.

牛窪隆太／留学生は日本語授業をどのように位置づけているか

Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Pearson Education.

Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.